



# 「主体的・対話的で深い学び」はいかにして可能か ：「対話で」読み深める学習指導法をてがかりに

著者	下田 好行
雑誌名	教育方法学研究
巻	18
ページ	21-36
発行年	2017-08-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00148554">http://hdl.handle.net/2241/00148554</a>

# 「主体的・対話的で深い学び」はいかにして可能か ―「対話で」読み深める学習指導法をてがかりに―

下 田 好 行

はじめに

中教審答申では、「主体的・対話的で深い学び（アクティブラーニング：Active Learning）」が強調された。これは現行の「言語活動の充実」の反省点に立つものであるが、アクティブラーニング自体もその形ばかりを真似て「深い学び」に誘う視点を持たなければ、現行の「言語活動の充実」と同じになってしまう。「深い学び」に誘うアクティブラーニングはいかにして可能か、課題となる。今、大学教育の分野でも問題になっており、デープ・アクティブラーニングという動きも始めている。いかなる視点を具備すれば、学習が深い学びになるのか。そこで、本稿では、学習を「深い学び」に誘う視

点を明らかにすることを目的とする。このことを青木照明の「瞑想読み」の実践から、その具体的な視点を導き出したいと考える。青木は国語教育学者の垣内松三の「形象理論」と「自証体系」の読みの理論をもとに、自ら「瞑想読み」という文学教材読解の学習指導法を生み出した。そして、「授業行脚」として、茅ヶ崎市の小学校で、一つの文学教材の指導時間を全部もらって、ボランティアで授業を行っている。先行研究としては、青木が綴った授業実践の著作が残されている<sup>(1)</sup>。ここでは「やまなし」（『創造』六下光村図書）の授業実践から、「深い学び」に学習指導法の視点を導き出すことにする。

## 一 中教審答申と「主体的・対話的で深い学び」

1 「主体的・対話的で深い学び」とアクティブラーニング  
アクティブラーニングは、平成二四（二〇一二）年、中央教育審議会答申、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続けて、主体的に考える力を育成する大学へ～」で「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）」という言葉で表れてきた。この答申には「用語集」が付けられており、アクティブラーニングを次のように紹介している<sup>(2)</sup>。

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

このアクティブ・ラーニングが学習指導要領の方向性を示す答申にも表れた。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」である<sup>(3)</sup>。その第四章の「一、学習指導要領の改善の方向性」の「(3)「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」が示されている。また、第七章の「二、「主体的対話的で深い学び」を実現することの意義」に詳しく記されている。まず、「主体的で対話的で深い学び」とは何かということである。答申では次のように記されている<sup>(4)</sup>。

・「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

① 学ぶことの興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを以って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

② 子供同士の協働、教職員や地域の人々との対話、先

哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考え方を広げ深める「対話的な学び」が実現しているか。

③習得、活用、探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

答申では、各教科レベルの具体的な方法にも触れている。次の通りである。<sup>(5)</sup>

・「アクティブ・ラーニング」については、地域や社会の具体的な問題を解決する学習を指すものと理解されることがあるが、例えば国語や各教科等における言語活動や、社会科において課題を追究し解決する活動、理科において観察・実験を通じて課題を探究する活動、体育における運動課題を解決する学習、美術における表現や鑑賞の活動など、全ての教科等における学習活動に関わるものであり、これまでも充実が図られたき

たこうした学習を、更に改善・充実させていくための視点であることに留意が必要である。

こうした学習活動は現行の学習指導要領でも推奨している。現行の学習指導要領では「言語活動の充実」を教科横断的に行うように推奨されている。今回の答申では、「言語活動の充実」の活動よりもその活動の質、いわば学びの深さを問題にしている。それは現行の「言語活動の充実」が「はい回る言語活動」と揶揄されるほど、形ばかりの学習活動になっていたためである。一つの学習活動が終わると児童生徒が感想を言い合ったり、ノートに感想を記入したりする程度のものであった。その学習成果には、児童に認識の深化が表れていない。この反省の基に次期学習指導要領では、「学びの深化」を問うものとなっている。

一般にこうした「主体的・対話的で深い学び」には時間がかかる。問題解決学習や調べ学習、体験学習等がそうである。ゆとり教育の頃の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」を設定し、その時間の確保を明確に行った。しかし、今回の答申ではこの「主体的対話的な深い学び」のために特別な時間をとっていない。答申では次

のように記されている。<sup>(6)</sup>

・こうした学習活動については、今までの学習時間とは別に新たに時間を確保しなければならないのではなく、現在すでに行われているこれらの活動を、「主体的・対話的で深い学び」の視点で改善し、単元や題材のまとまりの中で指導内容と関連付けつつ、質を高め、いく工夫が求められている。

つまり、今回の答申では、「主体的・対話的で深い学び」を単元や題材のまとまりという長いスパンの中で行うということである。単元の中に、児童生徒の認識を深めていくような活動を設定していくということである。従来の方法とはどこが違うかと言えば、教科書に書かれている教育内容を消化するではなく、児童生徒の認識が深まるような活動を含む単元を教師が作っていくことに違いがある。このために答申では、教師の「カリキュラム・マネジメント」が推奨されている。単元を独自に作成できる教師の力量が要求されているのである。そのために学習指導要領では、従来の教育内容中心の「何を教えるか」ではなく、「何ができるようにするのか」という

「育成を目指す資質・能力」に学習指導要領の枠組みを変更しようとしている。

## 2 「主体的・対話的で深い学び」の背景と課題

中教審答申は、二〇二〇年から二〇三〇年の社会に生きる児童生徒の育成の方向性を示すものである。この時代は現在に続く、知識基盤社会、ＩＴ化、グローバル化に続き、人工知能やロボット工学の発展により、労働市場の変化が予期される。英オックスフォード大学のマイケル・Ａ・オズボーン (Michael A. Osborne) 准教授は、「七〇二〇の仕事の将来をそのコンピュータ化によって分析すると、米国の総雇用者の約四七％が仕事を失う可能性が高い。」と述べている<sup>(7)</sup>。こうした社会に備える教育の指針が答申では語られている。答申の根拠となる資料はOECDのPISA調査と全国学力学習状況調査である。日本の子どもは判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを論理的に説明するのが苦手である。特に相手を説得するための「思考力・判断力・表現力」に欠けている。そこで、現行の学習指導要領では教科横断的に「言語活動の充実」を行うこととした。しかし、「言語活動の充実」は学習や活動の後に、感想や意見を交流するだけの

底の浅いものになってしまった。そこで、次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び（アクティブラーニング）」を強調することになったのである。

ここで問題となるのが「主体的・対話的で深い学び」の実現可能性である。こうした学びを実現するためには多くの学習時間が必要である。このためにゆとり教育時代では学習内容の削減を行ってきた。しかし、今回はこの削減を行わない。そうすると、アクティブラーニングがはたして成立するかどうか、疑わしくなってくるのである。答申では教科横断的に学習内容を関連させ、カリキュラムをマネジメントすることによって可能であるとしている。しかし、学校は相変わらず教科書とドリル・テスト中心の授業になっている。教師はこれらをこなすだけでも精一杯である。教師が教科横断的なカリキュラムを行うとしても、多忙でそれを考える時間がない。第一中学校では、教科横断的なカリキュラムは成立しない。学校長を中心にカリキュラム開発を全校的に行わなければ無理である。また、小学校教師は観点別評価に苦慮している。保護者への説明を恐れるあまり、業者テストを導入し、それに振り回されている。アクティブラーニングを行うためには、その時間を確保する必要がある

のである。教科書の教師用指導書の単元計画通りに授業を進めていては、到底時間が足りなくなる。時間を生み出すためには重要な学習内容を中心に教え、優先順位の低い内容は簡単にすませる必要がある。そうして時間を生み出し、それをアクティブラーニングに回すのである。しかし、中学校では生徒が中間・期末考査で不利にならないようにまんべんなく教える必要がある。こうした教師の裁量は使えないのが実情である。

## 二 「深い学び」はいかにして可能か

### 1 ディープ・アクティブラーニング

現行学習指導要領の「言語活動の充実」には、認識の深い部分に導くという意識が欠如していた。そこで、中教審答申では、「主体的・対話的な深い学び」とした。つまり、「深い学び」を強調したのである。このような動きは高等教育のアクティブラーニングでも同じである。アクティブラーニングというのは、もともと大学の授業改善からきた言葉である。アクティブラーニングの第一人者である溝上慎一は、アクティブラーニングを次のように定義している<sup>(8)</sup>。

一方的な知識伝達講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと、能動的な学習には、書く、話す・発表するなどへの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

溝上はアクティブラーニングには「認知プロセスの外化」が必要であると述べている。この「外化」がアクティブラーニングをただの活動で終わらせず、質の高い学習とする必然性となる。いわゆる「深い学び」に相当するものとなる。溝上は学習の質を高めるために、「①授業外学習の時間をチェックする、②逆向き設計とアセスメント、③カリキュラム・ディプロップメント、④授業を複数教回にする、⑤アクティブラーニングのための学習環境の整備、⑥反転授業をおこなう」をあげている<sup>(9)</sup>。また、学習への浅いアプローチの問題として、「振り返る」「離れて問題に適応する」「仮説を立てる」「原理を関連付けるといった動詞が示す、高次の認識機能を用いた活動が欠如していることにある。」と指摘している<sup>(10)</sup>。ここから溝上は、ディープ・アクティブラーニング(DAL)の必要性を説く。

また、エリザベス・F・バークレー(Barkley E.F.)

は、より深い学びのためには「学生の授業への関与の重要性」をあげている<sup>(11)</sup>。バークレーは、学生への動機づけのポイントとして、「適度にチャレンジングな課題をデザインすること」「コミュニケーションを構築すること」「ホリスティックな学習をめざす授業を行うこと」をあげた<sup>(12)</sup>。

このように今、アクティブラーニングの分野でも、より質の高い学習、より深い学びへのアプローチに関する研究が高まってきている。認識のより深い部分へ届く学びこそ、アクティブラーニングの到達目標なのである。こうした経緯から、今、「ディープ・アクティブラーニング」が注目されている。

## 2 認識の深い部分へ届くアプローチ

認識の深い部分に届かせるのを目的とした学習方法は、どのようにして可能か。こうした方法は従来にはなかったかと問えば必ずしもそうではない。問題解決学習も体験学習もそうである。しかし、「はい回る経験主義」と揶揄されるようになったのは、こうした方法が形骸化してしまつて、認識の深い部分に到達しない学習となつてしまったからである。認識の深い部分に到達する学習指導

法として、ディープ・アクティブラーニングでは、協働学習、児童生徒の動機づけ、高度な認識を働かせる学習を重視している。このような認識の深い部分に届く学習法としては「合流教育(Confluent Education)」がある<sup>(13)</sup>。

「合流教育」は、ジョージ・I・ブラウン(George Isaac Brown)によって開発された学習指導法である。認知的領域と情意的領域を統合しようとするもので、日本では河津雄介によって研究されていた<sup>(14)</sup>。河津は人格を表層・中間層・内層に分けて捉えた。外側の表層は暗記のような認識、内側の内層は学習者一人ひとりの独自の感じ方、考え方、欲求パターンである。合流教育では表層機能を働かせる学習活動と内層機能を働かせる学習活動を中間層で合流させる学習である。このようにして内的な認識に届く、深い学びを構築しようとした。河津はこれを電流の授業で実践した<sup>(15)</sup>。

河津は児童に「自分が電気になったつもりで電線の中を走ろうす」を絵に描かせ、イメージ化させた。そのうえで、電流の通り道と壁を実際に作り、児童が電流になったつもりでニクロム線に見立てた壁にぶつかる体験をさせた。このことよって河津は、児童に電流という表層(知識)と発熱を実感するという内層(深い学び)

を中間層で合流させたとしている。この学習においては、イメージと体験が児童の認識に深く影響するものであると捉えられている。ここが高等教育対象のディープ・アクティブラーニングとは違う部分である。ここで重要となるのが、人間の認識の構造がどのようになっているかという問題である。その部分を明らかにしてこそ、「深い学び」へのアプローチが可能になると考えられるからである。

### 三 形象理論と自証体系の読み

国語科の文学教材の読みにおいて、人間の認識の構造に触れながら「自証体系」という読みの方法論を唱えたのが垣内松三であった。垣内はまず「形象理論」を唱える。形象理論の説明としては以下のものが有名である<sup>(16)</sup>。

雪片を手執りて、その微妙なる結晶の形象を見んとするとき、温かい掌上に在るものは、唯一滴水である。文に面して、作者が書くこうと思ったものを捉えやうとする時もし文字に泥むならば、そこに在るものは、既に生命の蒸発し去った文字の連なりである。微



妙なる結晶を見るには、硝子板に上ぼせて顕微鏡下に結晶の形象を視なければならぬように、文の真相を觀るには文字に累はさるゝことなく、直下に作者の相形を視なければならぬ。文の解釈の第一着手を、文の形に求むるといふ時、それは文字の連続の形をいふのではなくして、文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を觀取することを意味するのである。

言語には、文字（形）の奥には人間の「相」（象）があるとする。文字（形）の奥にある人間の「相」を読み解くのが文章読解であるとした。垣内は文学教材の読解が「直觀―自証―証自証」の過程を辿ることを主張した。これを「自証体系」と呼んだ。垣内は次のように説明する。<sup>(7)</sup>

その自証体系は、われわれが文を読むときにまず第一に用に着眼するのであるが、用を見ることによつて素早く体を直感するとふはたらきも認めなければならぬ。この二つのはたらきがあるけれども両方をつなぐものを更に明白にするために自分の読みとつたものを据えつけて深く考へてみるといふはたらきがなければならぬ。この考へについては、用語は東洋哲学の

唯識論風の言葉であるが、直觀、自証、証自証という言葉を用いて読方体系の基礎に据えてゐるのである。それ故わたしの解釈学は、文を読むにあつて、直觀、自証、証自証の道程を明らかにするところに据えつけてゐる。これを平たくいへば義を掴むといふことは自証といふ作用のほかない。自分の受け取ったことが正しいかどうかといふことを自分で証明するほかないわけである。すなわち自己を読むといふことの意味を自証といふ意味に打立てて、その上に自証に達する道と、自分から更に進む自証体系をたてたのが私の解釈学である。

人間は文章を読むとき、まず最初に、あるイメージを持つ。これが「直觀」である。直觀は文字の奥にある人間の「相」を読み解く行為である。これは部分的な文の象徴を感じる行為でもある。次に、この文章で作者は何を言いたいかを考えていく。文章中の文と文、部分と部分を関連付けて、全体の中で構造付け、作者は何を主張しなかったのかを特定していく。これはテキストを論理的に解釈することである。これを「自証」と垣内は言う。あくまでも自分の読みを追究していくというスタン

スである。次に、この作者がこの文章を通して言いたかったことを踏まえて、自分はこの文章から何を読み取ったかを自分自身に問いかける。これは「自証」よりもさらに自分を一歩高みにおいて、俯瞰的な視点でテキストを読むものである。時間的にも経過し、その文章が自分の内面に沈み、完全に自分の中で消化されて、熟成されて、表出されたものである。これをメタ認知と呼んでもよい。このように垣内の「自証体系」は、認知レベルが直観的なものから、メタ認知的なものに順次読み深めていくものである。筆者はこの読みの過程において、高度な認識が働いていると考えている。「深い学び」が要求している認識の深みへと導く学習方法の一つであると言えるのではなかろうか。

#### 四 青木照明の「瞑想読み」の授業実践

##### 1 青木照明の「瞑想読み」

青木照明は垣内松三の自証体系「直観―自証―証自証」を小学校国語の文学教材の授業を行っている。茅ヶ崎市の小学校で、招待授業のかたちで行っている。青木はこれを「授業行脚」と称している。青木の場合は一時間の

授業ではなく、国語の一つの文学教材の時間をそのまま受け持っている。青木はこの垣内の自証体系を具体化する学習指導法を「瞑想読み」と命名している。「瞑想」と言う言葉は、心の深層に触れるという意味で青木は使用している。青木の学習指導法には、児童が相互的に交流する「対話」という過程がある。この「対話」の活動を含めて、青木は一連の学習過程を「瞑想読み」としている。青木の「瞑想読み」の方法は次の通りである。<sup>(18)</sup>

- ① 先ず、教材を読んで、自分の教材観を持つ。
- ② 言葉には、心と魂があることを話し合う。心の目、心の耳の実験をする。
- ③ 全文を通して新出漢字や難語句の読みを確認する。
- ④ 意味の分からない言葉の意味調べをする。
- ⑤ 初めの感想を書く。
- ⑥ 初めの感想をクラスで読みあい、友達のいい感想を見つける。
- ⑦ 友達のいい感想を一つ選び、そこから自分が読み深めたいことを見つけカードに書く。
- ⑧ 柱立てをする。
- ⑨ 柱立てごとに、自分の読み深めたことを書く。それを

対話というかたちで発表していく(対話による交流)。

#### ⑩ 論文テスト 読み深めたことを書く。

まず、青木は垣内の「直観」に当たる過程を「⑤初発の感想を書く」で行っている。「自証」の過程は、「⑥」⑨の柱立てごとに対話で読み深める」で行っている。「証自証」の過程は、「⑩論文テスト」で行っている。自己の直観に気づくためには「②言葉には心と魂があることを話し合う」ことも重要な伏線となる。柱立ては、児童の感想を集約し、柱としてカテゴリーに分けたものである。模造紙に書いて一欄表とし、児童に提示する。「対話」の授業では、この項目にそって、それぞれの児童が「自分が読み深めたこと」を書いていく。まず自分で書き、それからそれを発表していく。児童は他の児童の発表を聞きながら、その発表と自己の意見とを比べながら、自分の読みをさらに深めていく。こうして児童は自己の内面にある象徴を言葉に直していく作業を行っていくのである。これが「自証」となる。「⑩論文テスト」では、そうした「自証」の成果を四〇〇字詰め原稿用紙に書き、さらに深い「自証」をめざす。これを「証自証」と言う。「証自証」は「自証」のメタ認知であると言える。

「対話」の授業では、教師による指名はない。児童は自主的に発言する。青木は児童の全員発言をめざしているので、児童は一時間に一回は発言することになる。発言が重なった時は互いに譲ることになっている。これは学習のルールになっている。「対話」の授業の目的は、他者の発言を聴いて、自己の読みを修正していくことではない。他者の読みと自己の読みを相対化しながら、自己の読み(直観)をより深めていくことにある。

#### 2 「対話」によって児童の認識に深まりがみられたか

青木はこの「瞑想読み」の授業を小学校6年の宮沢賢治「やまなし」(『創造』六下光村図書)で行っている。ここではR児の認識の深まりのありようを見ていく。R児はまず「初発の感想」で次のように述べる。<sup>19)</sup>

最初は、よく分からなかったけど、読んでいくうちに、この本は、「宮沢賢治の想像した物語なのかな」と思いました。(中略) このお話を読んでいるとすごいこれまでそうない気持ちになりました。「やまなし」の絵をみて、左ページと右ページを映しだした絵のように見えました。(似てる) クランボンは、一体何なのか。「あわ」かも知れないし、

題名の「やまなし」かも知れない。私は、なんとなく「あわ」が克蘭ボンな気がしました。一つ一つの意味を考えて読んでいると「やまなし」は、本当にステキなお話だと思いました。

これは児童の「直観」の部分である。児童は「直観」で、自分にとってのこの文章の意味をかき取っているのである。この後、「対話による読みの交流」が行われた。そこでR児は自己の読みを深めていった。「対話による読みの交流」で、R児は次のような認識の深まりを見せた<sup>(20)</sup>。

- ・克蘭ボンは「あわ」だと思う。克蘭ボンは「魚」だと思う。
- ・かわせみがとびこんできて、お父さんは怖かった。子供を守るためにがまんしていた。
- ・青（静かな夜）という感じ。水中にラムネのびんの形で月光がすきとおる。さびしげ。
- ・イサドは賢治しか知らない、賢治の想像した町。
- ・すいこまれそうになった。静かで青く、月光の虹キラキラ。雲ひとつない空間。
- ・このお話は宮沢賢治の体の一部。個性をだしきった。

・やまなしのやわらかさ、やさしい、平和、おだやかという感じ。やまなしは笑顔。

R児の読みは「対話による読みの交流」で深まりを見た。他の児童の読みを自己の読みと相対化させながら、自己の中にある象徴（読み）を明確化していった。この読みの深まりは「論文テスト」で明らかになっていく。R児は次のように記述している<sup>(21)</sup>。

私は「ん。克蘭ボンとは何だろう。」と疑問に思った。（中略）他にも疑問に思った言葉があった。それは「イサド」「イサド」という町は聞いたことがないし、そうゆうところは存在しない。でも、一つだけ存在する場所がある。それは賢治の心の中。心の中では何でもあり。イサドも克蘭ボンも賢治の想像なんだから。そして、月光のじ、金雲母、金剛石に、やまなし。これらの言葉にも賢治の心、感情がこもっている。その中でも「やまなし」は、賢治が題名にしたくらい言葉。それほど心にひっかかったのだらう。もともと駄目、なしでも駄目、やまなしじゃないといけない。なぜなら、やまなしは賢治の心をのせた果物だから。

R児は授業の中で何を自証したのか。初発の感想は「よくわからなかった」というのがR児の本音である。それは克蘭ボンなど、意味の分からない言葉に対してであった。しかし、これらが宮沢賢治の想像の産物であることもうすうす気づいていた。また、何か「ステキ」な話であることも予感している。これはR児の「直観」である。この「直観」をR児は自証していく。「対話」の授業の中で、R児は自己の「直観」に言葉を与えていく。「青」「静かな夜」「さびしげ」という感覚的な言葉が出てくる。また、「すいこまれそうな感じ」「月光の虹のキラキラ」「雲ひとつない空間」へと心象が変わる。R児の内面は静寂の世界へ変わりつつある。最終的にはやまなしの登場で、その感じははっきりと見えてくる。やまなしの象徴として、「やわらかさ」「やさしい」「おだやか」「平和」という言葉が生まれてくる。R児は最終的には「直観」で読みとった「ステキ」の内容を「自証」していったのである。「直観」を言葉で置き換える作業を行ったのである。「やまなし」という言葉の奥にある「おだやか、平和」という象徴を読みとっていったと考えることができる。「まよめの感想」では、「やまなしは、賢治の心をのせた果物だ」と書いている。だから「なし」では

なく、「やまなし」でなくてはならない」というのである。この微妙なニュアンス（象徴）をR児はかきとっていった。その発言の雰囲気には何か確信めいたものさえ感じさせる。「心の中、心をのせた」と断言できる「自証」をR児は得ていたのである。R児の「直観」である「すいこまれそうな気持ち」（初発の感想）は、「証自証」の「まよめの感想」では、他ならぬR児自身が賢治の心の中にすいこまれていったと解釈することができよう。R児は自分の気持ちを分析しない。しかし、賢治の心を感覚的に理解している。こうした「直観」と「自証」の過程は、R児の作業だけで生まれてはこない。他の児童との「対話」という作業があつてこそ、生まれてきたものである。他の児童の発言を自己の内面と対峙して相対化したからこそ、感じ取ることができたのである。学びにはやはり「コミュニケーション」が必要なのである。人間はコミュニケーションの中で、相互作用的に交流することによって、自己の認識を深めているのである。

## おわりに

「主体的・対話的な深い学び」が中教審答申で強調され

ている。これはアクティブラーニングと言われるもので、現行の学習指導要領の「言語活動の充実」が形だけのものとなり、児童生徒に認識の深い部分に誘うものでなかった反省から出ている。高等教育でも今、ディープ・アクティブラーニングが叫ばれており、高次の認識活動に関与する学習指導法が求められている。「振り返り」「俯瞰的な視点で捉える」「仮説を立てる」「原理と関連付ける」と言った高次な認識活動である。こうした高度な認識活動を伴う学習活動は、かつてもあった。問題解決学習、調べ学習がそうである。しかし、こうした学習を成立させるためには、「学習者の関与」を持続させる必要がある。「適度なチャレンジングな目標設定」「学ぶコミュニケーション」の構築」「ホリスティックな授業を目指す」ことが必要である。こうした高度な認識活動を伴う学習として、「合流教育」や青木照明の「瞑想読み」がある。「瞑想読み」は、文学教材の読解において、児童を認識の深い部分に誘い、高次な認識活動を促進するものであった。青木は国語教育学者、垣内松三の「形象理論」という言葉（言語）の奥にある人間の「相（象徴に）」に触れる学習活動を行った。そして、それは垣内の「自証体系」という読みの理論を具体化する学習指導法であった。人

間は「直観―自証―証自証」という順に読みを深めていく。青木は文学教材の指導を「初発の感想―対話による交流―論文テスト」という順番で行った。また、それは宮沢賢治の「やまなし」（『創造』六下光村図書）の授業で実際に行った。この授業を受けた児童の発言の記述からは、児童の認識の深まりを捉えることができた。このことから青木の授業は、「主体的・対話的で深い学び」に相当する学習であることが明らかになった。

青木の「瞑想読み」では、高次な認識活動を行っていた。それは自己の「直観（象徴）」を捉え、それを言葉に置き換えるという作業を行った。そして、「自証」を通して、自己の深層にある本質を明らかにしていった。そして、最終的には、自己をテキストから距離を置き、俯瞰的な視点で「証自証」を行うことによって、自己の本質を導き出すことになった。ここに高次な認識活動があると考えられる。先の述べたディープ・アクティブラーニングの「俯瞰的な視点で捉える」に相当する。また、「自証」の過程においては、他者の意見も聞き、自己の本質と相対化する作業も行っていた。これは、ディープ・アクティブラーニングで述べられている「学習者の関与」の「学ぶコミュニケーションの構築」に相当する。青木の授

業の場合、クラスという学ぶコミュニティの中で、児童の認識の深まりが進んだ、と解することができよう。また、青木は「対話による意見交流」の場面で、児童の発言ががち合った時は、互いに発言を譲り合うように指導していた。青木はこうした学級経営的側面も学習指導で重視していた。何よりも児童が自己の考えをクラスで言えるというのは、教師がそれを受け入れてくれるという前提があつてのことである。そうした意味で青木と児童との信頼関係もできていたと推察できる。筆者も青木の授業を参観したが、児童は口々に「青木先生の授業は楽しい。青木先生は最後まで意見を聞いてくれるから発表できる。」と答えている<sup>2)</sup>。ここからは「学びのコミュニティ」が成立しているとみてとれる。さらに、青木の学習指導は、他者の意見でなく、自己の「直観」を言葉に移し、それを「自証」していくというチャレンジングな課題設定でもある。ディーブ・アクティブラーニングで述べた「適度なチャレンジングな目標設定」に相当する。同時にこの方法は、自己の内面の深層に触れるという「ホリスティックな授業」であるとも言える。このように考えると青木の授業は、ディーブ・アクティブラーニングそのものと言えるかもしれない。「深い学

び」である条件を兼ね備えた学習指導法であるということが出来る。

## 註

- (1) 青木照明『言霊が実現する瞑想読み』文芸社、二〇一一年
- (2) 文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」二〇二二年八月二八日、三七頁  
<http://www.mext.go.jp/component/b-menu/shingi/foushin/-icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048-3.pdf>、二〇一七年二月一日取得
- (3) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」二〇一六年十二月二日  
<http://www.mext.go.jp/component/b-menu/shingi/foushin/-icsFiles/afiedfile/2016/12/27/1380902-1.pdf>、二〇一七年二月一日取得
- (4) 前掲書、八頁

- (5) 前掲書、八頁
- (6) 前掲書、八頁
- (7) Carl Benedikt Frey & Michael A. Osborne, *The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?*, 2013.p.1,  
<http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The-Future-of-Employment.pdf>  
二〇一七年二月一日取得
- (8) 溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、二〇一五年、三二頁
- (9) 前掲書、三七―四四頁
- (10) 前掲書、四四―四六頁
- (11) エリザベス・F・バークレー「関与の条件―大学授業への学生の関与を理解し、促すということ―」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、二〇一五年、五八―九一頁
- (12) 前掲書、八七頁
- (13) Brown, G.I.; Yeomans, T.; Grizzard, L., *The Live*

- Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt*, Penguin Books, 1975, p. 3
- (14) 河津雄介『合流教育―その考え方と実際』学事出版、一九八二年、一九四頁
  - (15) 前掲書、九六―一〇六頁
  - (16) 垣内松三『国語の力』玉川大学出版部、一九七二年、六一頁、初出一九二二年
  - (17) 垣内松三『国語教育講話』『垣内松三著作集七』一九七七年、二二―二二二頁、初出一九三六年
  - (18) 青木照明『言霊が実現する瞑想読み』文芸社、二〇一一年、二二八―三二四頁
  - (19) 前掲書、三四―三五三頁
  - (20) 前掲書、三四二―三四五頁
  - (21) 前掲書、三四八頁
  - (22) 二〇一一年一月一三日 茅ヶ崎市A小学校で青木の詩「あおぞらの心」の授業を参観した後、児童にインタビュー調査を行った。